

Dannelse - bedsteborgerlighet eller kulturformidling

Titel: Dannelse - bedsteborgerlighet eller kulturformidling
 - *Hvad er dannelse?*
 - *Dannelseskontekst for børn og unge*
 - *Jesus: Tjenerens etik.*
 - *Læreren fra underholder til vejleder.*
 - *Forholdet mellem dannelse og helliggørelse.*

Forfatter: Rektor for Norsk Lærerakademi, Lærerrhøgskolen
Bjarne Kvam, Bergen.
Holdt som foredrag på Kristen Pædagogisk Konferanse
september 2000, Grenå.

Foredraget er det andet i en serie på tre. De to øvrige, der også findes på KPIs hjemmeside, hedder:
- Læring - leg eller lektier
- Forkyndelse - fyord eller fanfare

Hva er dannelse?

Begrepet dannelse - på dansk "dannelse" - er blitt moderne. Hvem kunne trodd det for en generasjon siden, hvor begrepet var forbundet med finkultur, pen bordskikk og dannet tale. En moderne pedagog ville ikke drømme om å ta ordet i sin munn som et uttrykk for egen virksomhet. Nå har begrepet dannelse ikke minst i den pedagogiske verden fått en renessanse, og mange pedagoger har et bevisst forhold til den dannelsesprosess, som skole og oppdragelse er en virksom del av.

Historien vil vise, hvordan dette begrep atter og atter skifter innhold, men også hvordan det århundre etter århundre forblir et sentralt samlende begrep for hver epokes og hver kulturs oppfattelse av kjernen innen for såvel filosofi, kristen tro og pedagogikk. Vanligvis skjelner vi mellom dannelse og utdanning og mener da, at dannelse betegner *dannelser av noe*, et menneske, mens utdanning betegner *utdanning til noe* - et yrke.

Dannelse er «*betegnelse for dels en pedagogisk norm ved valg av innhold i oppdragelse og undervisning, dels en sosial norm, der utpeker en bestemt adferd, væremåte, oppførsel og viden som dannet.*»

Det er ikke lett å skille den pedagogiske og den sosiale norm, idet oppdragelsens og skolens innhold står i et direkte forhold til samfunnets sosiale normdannelse. Likevel er det klargjørende å erkjenne, at vi har å gjøre med et begrep med to forskjellige referanserammer, som hver for seg kan vektes forskjellig i forskjellige epokers og kulturers dannelsesstenkning.

Som pedagogisk norm henviser begrepet dannelse til to uttrykksformer - dels en livslang *prosess*, hvorigjennom et menneskes personlighet utvikler seg i møtet med et kulturelt bestemt innhold av viten, ferdigheter og holdninger - dels til det *resultat* som til enhver tid fremkommer ved denne prosess. På norsk forekommer enda to begreper, dannelse og

dannelse. I Per Solbergs disputas om pedagogikkfaget i lærerutdannelsen bruker han uttrykket danning om en prosess og uttrykket dannelse om det resultat, som oppnås ved denne prosess.^{1[1]}

Den pedagogiske dannelsesstenkning står som regel i nøye overensstemmelse med bestemte samfunns- og menneskesyn og dermed forbundne dannelsesidealer. Dannelsen uttrykker slik bestrebelse på å finne et undervisningsinnhold, som utgjør et samlet hele, som både kan *kvalifisere til borger og danne til menneske*. En slik dannelse står i motsetning til både ekstrem individualisme og ensrettet yrkesutdanning.

Dannelse i antikken

I antikken lagde Platon i dialogen Staten grunnen til et dannelsesideal - *paideia* - som ble inspirasjonskilde til utdannelsens- og dannelsesstenkning siden. Den høyere undervisning skulle ikke primært kvalifisere til bestemte yrker, men skape en menneskedannelse, som bygde på innsikt i ideenes verden. De, som hadde fått denne innsikt, hadde «sett lyset», var forpliktet til å bruke deres innsikt i fellesskapets tjeneste.

Renessansens dannelsessyn

Et avgjørende omslag i dannelsessynet kom i renessansen, som introduserte et nytt paideiabegrep - det latinske *humanitas* - en oppdragelse til humanitet, studier i menneskelig sivilisasjon.

Renessansens dannelsesideal var *virtu*, et tenkende og følende menneske, som hadde innsikt, dristighet og handlekraft, og som handlet ut fra en overbevisning om å være i overensstemmelse med en høyere, men ikke nødvendigvis en guddommelig orden.

Nyhumanismen og forskjellige dannelses teorier

Hos nyhumanistene i begynnelsen av 1800-tallet ble begrepet dannelse et nøkkelbegrep forstått både materiale og formalt. Det materiale understreker selve innholdet og de formale teorier betoner personlighetspreget og de personlige kvaliteter som evnen til å tenke, uttrykke seg, løse problemer, tenke kritisk etc. Nyhumanistene la spesielt vekt på formaldannelsesbegrepet, som kom til å prege den høyere skole igjennom en stor del av 1800-tallet.

Møtet med kunst, litteratur og musikk skulle åpne sinnet for det ukjente og gi opplevelser, som ville virke dannende.

I vår tid er det kommet en tredje dannelsesteori - den kategoriale - som prøver på å inndra både den formale og den materiale side. Den kategoriale dannelsesteori er lansert av den tyske pedagog Wolfgang Klafki. Den stiller særlige krav til utvelgelsen av stoff og innhold, som skal avspeile en større helhet. Derved søkes oppnådd en dannelsesmessig dobbelsidig prosess. Ved det materiale stiger stoffet, d.v.s. innholdet i kulturen frem så stoffet «åpner seg» for elevene og på den andre side vil det formale aspekt få elevene til å åpne seg for dette innhold og det, som skal læres. I Klafkis tenkning om dannelsesbegrepet inngår et kritisk konstruktivt element.

Kritikk av den klassiske dannelse

Den nasjonalromantiske bevegelse i Norden fikk gjennom N.F.S. Grundtvig avgjørende innflytelse på spesielt dansk, men også norsk dannelsesstenkning. Han innledet en kamp mot latinskolen, som han kalte den sorte skole, skolen for

^{1[1]} Solberg, Per: Norske lærebøker i pedagogikk 1902-1938. En innholds-, recensjons- og brukshistorie. Disp. Høgskolen i Sør-Trøndelag 1996.

døden. I dens sted ønskede han en skole for livet, dvs. en skole for det borgerlige og det folkelige liv, basert på først og fremst *morsmålet*, men også på den *nasjonale historie og litteratur*.

Innholdet i undervisningen tok utgangspunkt i det nasjonale, det folkelige og det historiske, som skulle uttrykkes ved «det levende ord». Sang, salmer og fortellinger utgjorde en fast del av formidlingen. Grundtvigianisme satte hjemmets innflytelse på barnas dannelse høyere end statens oppdragelse.

Grundtvigianismen satte sig også sterke spor i norsk pedagogisk tenkning, som vi bl.a. kan møte det i Matias Skards oppfattelse av språkets og den ekte samtales betydning for utvikling av all form for dannelse. For Skard var språket langt mere end et kommunikasjons-middel. Språket var det sentrale dannelsesmiddel, og at «eigne til seg» av morsmålet med alt hva det formidler med «vet og hjerte» innebærer allmen danning så vel som allmenn dannelse, skriver Per Solberg.^{2[2]}

Samtalen var for Skard likesom for den danske grundtvigianer Christen Kold noe annet enn skolens alminnelige samtale i form av overhøring og katekisasjon. Samtalen ble sett fra barnets side. For et barn er det naturlig at en spør om noe, man ikke ved, siger Skard.

Den religiøse dannelse som ledd i en folkelig dannelse

Det hjemlige i språk, form og eksempler hvilte hos Skard på en dimensjon som ofte glemmes i den pedagogiske definisjon av dannelse, nemlig den religiøse dannelse.

Fra reformasjonen kan vi følge utviklingen i den evangelisk-lutherske dannelsesstenkning. Her ble grunnen lagt til det, jeg vil kalde en folkelig dannelse og med den skapt et fast obligatorisk undervisningsinnhold i undervisningen.

Lutherdommens såkalte *allmenne prestedømme* betød prinsipielt, at den enkelte selv overtok ansvaret for sin frelse, men med kirkens hjelp. I kravet om personlig tilegnelse og forståelse av de religiøse tekster lå et *individualistisk dannelsesmål*, som fikk store konsekvenser for kommende århundreders folkelige oppdragelse og dannelse. Det primære innhold i denne dannelsesprosess dreidde seg om den enkeltes forhold til Gud og til medmennesker. I et dannelsesperspektiv er det interessant å notere seg at kravene til leseferdighet og forståelse av det leste var det samme for jenter som for gutter. Det lå innebygget i reformasjonens allmenne prestedømme. I ansvaret for sin frelse stod begge kjønn like.

En moderne oppfattelse av dannelse

Dewey så mennesket som et handlende og problemløsende vesen, og i sitt hovedverk *Democracy and Education* fra 1910 knytter han utdanning og demokrati sammen.

Den danske filosof K.E. Løgstrup advarer dog mot å tillegge demokratiet en slik betydning. I et foredrag for lærere og skolefolk gav han i 1985 uttrykk for følgende oppfattelse, og hans ord er siden blitt gjenstand for utallige pedagogiske dannelsesdiskusjoner:

«Oppdragelse til demokrati er en af skolens opgaver, ingen tvivl om det, men gør vi den til hovedopgaven, bliver den en forlegenhedsløsning. Til at være skolens formål duer den ikke. To forhold sætter sig imod det. Så vigtigt det er at kunne omgås hinanden i et pluralistisk samfund, så vigtigt er det ikke at affinde sig med pluralismen, men gøre hvad vi kan for at trænge igennem den til sammenhænge, som vi forsøger at overbevise hinanden om. Opgiver vi det og accepterer vi sammenhengsløsheden, accepterer vi kommunikationsløsheden. Affinde sig med pluralismen er åndelig dovenskab. Det andet forhold som sætter sig imod at gøre opdragelse til demokrati til skolens formål, er at det lægger en byrde på

^{2[2]} Solberg, 62.

demokratiet, som det ikke er skabt til at bære. Demokratiet skal gøre det ud for en livs-og verdensanskuelse og det er en overbelastning af det. Demokratiets opgave er mere beskedene, det er en skikkelig måde at være uenig på.»³[3]

Også andre har pekt på, at det ikke er demokratiet, men ånden i demokratiet, som må være det grunnleggende. «Hvis de åndelige krefter er uttømt i en nation - så kan selv den beste statsform eller industrielle utvikling ikke redde denne nation fra døden... De grunnleggende krefter kommer ... nedefra.»⁴[4] (Solzjenitsyn)

Men hvis demokratiet ikke kan være den livs- og verdensanskuelse, som skolens dannelse skal bygges opp omkring, hvorfra henter vi de da de åndelige krefter? Encyklopedien ser konkluderende begrepet dannelse som en balanse mellom det tenkende og det handlende, det språklige og det sansende, det boklige og det ferdighetsmessige, det felles og det personlige, det tradisjonsbestemte og det kritiske. Alt dette er viktige ingredienser i et moderne dannelsesbegrep.

Dannelseskontekst for barn og unge

Vi lever i en kulturell oppbruddstid, der stabile strukturer og tradisjoner går i oppløsning, uten at det nye umiddelbart vokser frem. Slike overgangsfaser har noe av krisens karakter over seg. Kriser, brudd og overganger er likevel ikke entydig negative perioder, de er grunnleggende tvetydige. De gir åpning for vokster, nyskapninger og konstruktive muligheter, men er samtidig en tid for frustrasjon og utrygghet. Dette gjelder ikke bare barna og de unge. Den ustabile situasjonen skaper også uro i de voksnes rekke. Hvordan skal en i en slik tid løse de pedagogiske utfordringene? Hva krever denne tiden av nytenkning og innsikt, når det gjelder danning og oppdragelse?

Spørsmålet blir da: Hvordan ser det kulturelle landskapet ut som dannelsesveien snor seg gjennom i vår tid? Hvilke rammebetingelser må vi ta hensyn til, når det gjelder formidling av kunnskap, innsikt, verdier og holdninger?

Danning i en postmoderne kultursituasjon

En sentral teori omkring den senmoderne utviklingen fokuserer på sentralperspektivets oppløsning i kulturen. Med dette menes, at der ikke lenger er noe samlende punkt, noen felles horisont eller overgripende fortelling, som forener eller knytter tilværelsen sammen. Den moderne kulturutviklingen har ført til en sprengning eller en fragmentering av livsvirkeligheten og dermed de tradisjonelle rammebetingelsene for livstolkning⁵[5]. Tyskeren Wolfgang Iversen knytter den kulturelle situasjonen opp mot følgende problemområder (Iversen 1993:XVII):

- de store fortellingenes sammenbrudd (kristendommen, troen på vitenskapen, troen på fremskrittet)
- subjektets oppløsning (identitetsproblemer)
- desentrering av mening (pluralisme med et mangfold av meninger side om side)
- syntetiseringens umulighet (ingen overgripende ideologi, religion eller livssyn kan sammenfatte tilværelsen på en overbevisende måte)

Det finnes ifølge Iversen ikke lenger én, men flere fortolkningshorisonter. Gamle sammenhenger og strukturer glemmes, nytolkes eller erstattes av andre i et høyt tempo. Ulike fortolkningsrammer eller livssynstradisjoner, som hver

³[3] Skolens formål - debatt om skolens oppgaver. red. Peter Lauridsen og Ole Warming. Danmarks Lærerhøjskole, 1985 s.20f.

⁴[4] Aleksander Solzjenitsyns brev er gengivet i Berlingske Weekendavis den 28. sept. 1990. se også Ingrid Markussen: Viden, fag og dannelse i: Skole, Dannelse, Samfund. Festskrift til Vagn Skovgaard-Petersen. 1991.s.174

⁵[5] For en nærmere gjennomgang av begrepet livstolkning henviser jeg til min doktoravhandling (Brunstad 1998)

på sin måte gir mening og sammenheng, eksisterer side om side. Det samme gjør ulike livsstiler og motstridende handlingsstrategier (Welsch 1993:5). Den aktuelle kultursituasjonen er på en grunnleggende måte preget av pluralisme.

Fragmentering og tradisjonsløshet gjør, at barn og unges liv ikke lenger er normert eller betinget av en overordnet størrelse. Tradisjonenes sammenbrudd fører på den måten til, at de institusjonene, som de ulike livssynstradisjonene var knyttet til, mister sin autoritet og innflytelse. I denne sammenheng skjer det en frigjøring i forholdet mellom de unges livsverden og skolens, foreldregenerasjonens og kirkens verdier, holdninger og preferanser. Kirken på sin side får på den måten status på linje med en sekt, når det gjelder religiøs dannelse og oppdragelse (Nipkow 1990:17) Det enkelte individ er frigjort i forhold til en overordnet religiøs instans og bestemmer ut fra egne ønsker, hva som skal holdes for sant. Tro, normer og verdier knyttes i radikal forstand opp mot subjektets egne, der en velger mellom det utall av muligheter som livssynsmarkedet tilbyr.

Det skjer dermed en tiltagende fristilling i forhold til tidligere generasjoner og tradisjoner. De unge må hele tiden velge uten å ha faste referanserammer for valget som gjøres. Tradisjonene står ikke lenger over individene, men individene over tradisjonene. De unge er utlevert til å tolke og tyde sin egen livsvirkelighet uavhengig av og ofte uten hjelp fra tidligere generasjoner (Giddens 1991:82).

Fristilling fra tradisjonen og dens dannende og formende kraft betyr likevel ikke at valgene de unge gjør skjer i et tomrom. For i tradisjonenes fratreden følger mediene inntreden. Mediene fyller, erstatter eller overtar langt på vei den rolle og det rom, tradisjonene tidligere hadde. Mediene har en valgstyrende og formende kraft. Dette viser, at den kulturelle fristillingen ikke nødvendigvis fører til større frihet. Det kan like gjerne være snakk om en ny form for bundenhet, som da er mer tilslørt og uoversiktlig og dermed vanskeligere å forholde seg til.

Mennesket er aldri alene og slett ikke dagens barn og unge. De er vevd inn i et nettverk av tråder spunnet av familie, venner, skole og kirke. Dette er nære og lokale faktorer som i en tidlig fase legger viktige premisser for dannelsen av den enkelte. Men i det lokale og nære, er barn og unge fanget av tråder som strekker seg mot en større verden. Syntesen av det lokale og globale, og som vi med et nyord kan kalle det *glokale*, utgjør dermed en omfattende referanseramme for, hvordan dagens unge formes, dannes og påvirkes. Identitet, tro og livssyn skapes ikke i et vakuum, men i et samspill mellom individ, kultur og samfunn. Livstolkning og danning skjer i interaksjon mellom egne erfaringer og mer overordnede strukturer og sammenhenger.

Danning i kameleonens tidsalder

Skal en summere opp så langt, synes dannelsesbegrepet ikke lenger å være knyttet til de lange linjene i historien. Tiden preges av historie- og tradisjonsløshet og dermed også av manglende dybde. *Overflaten*, representert ved mote- og underholdningsindustrien, blir det stedet, der mye av identitet og dannelse skjer.

Det er kanskje derfor nødvendig å se det forhold i øynene, at den oppvoksende slekt verken er særlig meningsøkende, kunnskapshungrige eller opptatt av vår kulturarv i tradisjonell forstand. De har et avslappet og uanstrengt forhold til, om det finnes absolutte sannheter eller en grunnleggende mening i livet. Så lenge de har det gøy, er rimelig trygge, kan oppleve spennende ting og har penger til å kjøpe det de vil, så opplever de fleste, at de har det bra.

Skulle kjedsomhet og tristhet komme snikende, finnes det alltid noe, som kan fordrive disse tunge tankene. En har TV, data, hasj, alkohol, sport, musikk og andre adspredelsesformer, som i stor grad kan døyve det meste. Gjennomgående synes dagens unge å være trygghetsøkende og opplevelseshungrige. De lever i stor grad i biologiens og sansenes verden og er lite opptatt av forpliktende politiske, kulturelle eller religiøse systemer, tradisjoner eller institusjoner. Til dette hører en ironisk innstilling, som gjør det mulig å distansere og frigjøre seg fra de fleste autoriteter og sammenhenger.

Denne kritiske og ironiske innstillingen til verden rundt seg gjør, at mange unge uproblematisk kan leve i sammenhenger med høyst ulike normer og verdier. Tanken, om at en hver av oss er bærer av en helstøpt identitet, som binder en til et bestemt verdisystem, synes å være i oppløsning. Unge i dag er i stor grad preget av en multi-identitet, en slags kameleonsk væremåte, som gjør dem i stand til å bevege seg uanstrengt inn og ut av de forskjelligste roller og sammenhenger.

Den ene dagen kan en være med i et heftig raveparty, der en tar en blås hasj, for neste dag å gå på øvelse i kirkekoret, der de gjerne avslutter med et copletorium (kveldsbønn), for på den tredje dagen å delta på helgesamling med en new

age gruppe. For «de gamle» av oss høres dette helt meningsløst ut, men for svært mange unge er dette uproblematisk skiftninger. Så lenge en har det fint, møter gode venner og samtidig kan gjøre spennende opplevelser, så er alt i orden. «So what?», sier de med et overbærende smil og et skuldertrekk, når den gamle generasjonen stiller sine kritiske og problematiserende spørsmål.

Hvor er identitetsforvirringen, hvor er sammenbruddet, hvor er det eksistensielle ropet etter mening og sammenheng i tilværelsen?, spør pedagogene, læreplanforfatterne og teologene. Vi får ikke kartet til å stemme med terrenget, sier de, det var da ikke slik i vår tid. De har rett, terrenget har forandret seg. Vi lever i kameleonens tidsalder, og den skiller seg ganske radikalt fra den situasjonen, som tidligere har preget vår kultur.

Symptomatisk nok åpner den nye Læreplanen for den norske grunnskole (L97) med et kapittel om «Det meningssøkende mennesket». Spørsmålet er, om ikke dette er gårsdagens språkbruk. Læreplanen konstruerer eller forutsetter en mønsterelev, som knapt nok finnes. Den teoretiske, nysgjerrige, kunnskapstørste og verdiinteresserte elev finnes bare unntaksvis. De grunnleggende forutsetningene og beskrivelsene av dagens elev, som den nye læreplanen gjør til sin basis, er passé før den i det hele tatt har kommet i funksjon. Det er de gamle idealistene fra 1968, som har ført den i pennen, og de ser ikke, at verden har løpt fra dem. Deres syn er sløret og det verdensbildet, som de fikk skrudd sammen på 60-tallet, hører fortiden til. De har ikke kategorier eller begreper til å fange inn 90-tallets akselererende utvikling.

Men hva skal vi gjøre dersom de unge ikke er meningssøkende, ikke særlig opptatt av vår gamle kulturarv og av eksistensielle spørsmål, ikke vil forplikte seg på moralske eller religiøse verdier, men i hovedsak fremstår som milde ironikere med en grenseløs toleranse og stadig på jakt etter trygghet og nye opplevelser?

Den pedagogiske situasjonen i kameleonens tidsalder der substans, dybde og enhet ser ut til å ha utspilt sin rolle, er uhyre krevende og problematisk. En ting er likevel sikkert, det nytter ikke å løse dagens problemer med gårsdagens ideologiske og pedagogiske systemer. Det nytter heller ikke å forankre læreplanene i et ønskebilde av den perfekte elev. En sann pedagogisk strategi må ta hensyn til den virkeligheten, elevene befinner seg i og ikke i den, han eller hun burde ha befunnet seg i. Her har gamle Kierkegaard noe viktig å lære oss: «*For i sandhet at kunde hjelpe en anden må jeg kunde forstå mer end ham. - Men dog først og fremst kunde forstå det, han forstår*» Dette har med *empati* å gjøre. Vi trenger kunnskap om barn og unges oppvekstsituasjon. Vi må lære å se og forstå, hva de trenger å få tilført av ballast utenfra. Det er å «*forstå mer enn ham*». Men vi må først og fremst komme på innsiden av barnets egne tanker og følelser for å kunne være til hjelp, der barnet befinner seg - ikke der vi ønsker det, befant seg.

Jeg etterlyser derfor en grunnleggende debatt omkring elevenes behov i denne tid, og ikke minst, hvordan vi, som ønsker å formidle en kristen livstolkning og et kristent dannelsesideal, skal kunne trenge gjennom den milde og immuniserende ironien, det interesseløse velbehag og den historieløshet, som preger vår tid, en tid som ikke så mye er vannmannens som den er kameleonens tidsalder.

Kan skolen danne mennesker?

Er det kunnskap det dreier seg om?

Av kunnskaper på ett eller flere felter følger ingen handling, langt mindre moralsk rette handlinger. Kunnskaper i vår forstand er amoralske, de har ingen tilknytning til etiske verdier. Derfor er det nærliggende å tenke, at mengden av kunnskaper i dagens skole kan virke etisk forvirrende - hvis den ikke underbygges av en solid verdiformidling. Å undervise i verdier, etikkundervisning, er derfor i en direkte forstand et problematisk uttrykk. Det synes å være modellert etter programmer for kunnskaps- og ferdighetsformidling.

Verdiformidling dreier seg snarere om å skape forpliktelse overfor de verdiorienteringer, man har. Det skjer primært med samtale om og praktisering av verdier, holdninger. De fleste programmer for ansvars læring i skolen legger opp til dette. Samtale og praksis over lengre tid kan bedre enn noen undervisning være holdningskorrigerende.

Skolen kan gi tilfang til personlighetsbyggende kunnskap krydret med erfaring. Vi søker alle mening, og den meningsfulle kunnskap vil være den kunnskap, som kan gjøres personlig, som bygger opp og utfordrer mine verdier.

Skolen kan også stimulere refleksjon gjennom samtale og handlingsberedskap. Det er ikke bare spørsmål, om hva jeg *kan lære*, men hva er *verdt å lære*? Hva skal jeg bruke kunnskapen til? For det er den kunnskap, som blir tatt i bruk, eller som blir lagret med sikte på å realisere fremtidige visjoner, som betyr noe.

Jesus: Tjenerens etikk

Jesu måte å møte andre mennesker på er forbilledlig i enhver sammenheng og har appell langt utover den kristne tro. Hans medmenneskelige holdningskvaliteter gjelder også uavkortet for humanistiske retninger. Disse kvalitetene har dessuten den fordel, at de er umiddelbart forståelige for alle. Hva er så de viktigste allmennmenneskelige etiske verdier i Jesu lære? Jeg har festet meg ved følgende fire:

- Likeverd mellom alle mennesker, uten hensyn til rase, kjønn, religion og alder.
- Evnen til å tilgi andre.
- Stille krav til egen og andres adferd.
- Kjærlighet til medmennesker.

Alle mennesker er likeverdige

Likeverdstanden finner vi i Paulus' brev til Galaterne:

«Her er det ikke jøde eller greker, trell eller fri, mann eller kvinne. Dere er alle en i Kristus.» (Gal. 3,28)

Tanken, om at alle mennesker er likeverdige, var noe revolusjonerende i den greske og romerske slavekultur. Ifølge denne kultur var mennesker født forskjellige med forskjellig verd.

En av skolens oppgaver er å realisere likeverdstanden, den gjensidige respekt mellom elevene. Oppgaven støter på to vanskeligheter. Den ene skyldes ulike oppvekstmiljøer i storsamfunnet, den andre ligger for en stor del i skolens egne læreplaner. Understimulerende oppvekstmiljøer fører til at mange barn og ungdommer møter frem på skolen med sviktende selvtillit og som følge av det, med til dels betydelige energitap i forhold til læringsprosessen. De blir lett tapere. Derved blir det både vanskeligere for andre elever å anerkjenne dem som likeverdige, samtidig som disse elevenes evne til å anerkjenne sine med-elever reduseres. Den onde sirkel er et faktum. Det må bare tilføyes, at dagens overstimulering gjennom forbruks- og mediekulturen er en farlig form for understimulering. En slik overstimulering gjør alle ting til noe ytre og uforpliktende og uthuler dermed ethvert tilløp til indre liv. Og uten et indre liv, en kjerne av holdninger og verdier, eksisterer ingen kilde til å se på andre som likeverdige med en selv og heller ikke til å anerkjenne seg selv og andre. Uten indre liv er det lite å anerkjenne.

Den andre vanskeligheten ligger i skolens forholdsvis ensidige vektlegging av kunnskaps- og ferdighetsformidlingen. Og ettersom elever i en skoleklasse gjerne har ulike evner og anlegg, fører det til, at noen er flinkere og får bedre evalueringer enn andre. Da trer gjerne velkjente psykiske mekanismer i verk. De fleste ser ned på de svake og glemmer, at likeverdet intet har med flinkhet og karakterer å gjøre. På dette felt er det heller ikke alle lærere, som kan påberope seg skyldfrihet.

Du skal tilgi

Å feile er menneskelig, heter det, å tilgi er guddommelig. Det spør, om ikke vi selv må lære å tilgi hverandre. Bevaring av et fellesskap forutsetter det. For hva er det, som vanligvis skjer, når man begår en feil? Da merker man gjerne, at andre bærer nag til en. Man merker det på ansiktsuttrykket og kroppsspråket generelt, og på måten man blir tilsnakket. Og sladderer begynner å gå. Andres feil blir en anledning til selvhevdelse, til hovmod. Og hvis eleven eller læreren har svak selvtillit fra før, så gjelder Arnulf Øverlands ord om fluen som flyr inn i flammen:

«Lite var det igjen av det, som var lite fra før.»

Å begå en feil kan lett føre til ytterligere utstøtelse fra fellesskapet. Det er mange grunner til å tilgi andre. Hensynet til å bevare fellesskapet er en grunn. Den viktigste grunn ligger imidlertid i den gyldne regel. Du skal tilgi andre, fordi du selv ønsker tilgivelse, når du begår en feil. Et særlig motiv for å tilgi andre finnes også i evangeliene, i fortellingen om kvinnen som har syndet. I det mengden skal til å stene henne, kommer Jesus med det beste forsvar, som overhodet kan gis. Han sier som bekjent til dem:

«Den som er uten synd han kaste den første sten.»

Å bevisstgjøre alle elever (og for den saks skyld også lærerne) på at ingen er uten feil, kan bidra til, at man er mer tilbakeholdende med å fordømme andre. Da er det også lettere å tilgi. Tilgivelse blir en invitasjon til å være med i fellesskapet igjen. Men den må være ekte. Dagens elevadferd gir rikelig anledning til diskusjoner både av brudd på likeverdstanden og av behovet for tilgivelse. Alle elever, uansett klasstrinn, kan gis i oppdrag å reflektere over hva likeverd og tilgivelse vil si.

Tilgivelse betyr naturligvis ikke, at det ikke er behov for irrettesettelse eller kritikk. Hvorledes man gjør det, fremgår av en annen veiledende regel i Det nye Testamente. I Matteusevangeliet fortelles det om en, som har gjort ondt mot sin bror. Da skal man ikke gå ut med det til menigheten, men forholde ham det personlig. Og hvis det ikke hjelper, skal man tilkalle en eller to vitner, og det vitner sier, står fast. Dermed øker det sosiale korrektivpresset. Hvis vitner ikke hjelper, først da skal man gå ut med det til menigheten (Matt 18,15-17). Brudd på skolens regelverk skal så langt det er mulig påtales og tilgis overfor den enkelte elev. Bruk av hele klassen som et virkemiddel mot en enkelt elev, kan skade mer enn det gagnar. Elevens selvfølelse kan bli ytterligere svekket, samtidig som tilgivelse kan bli vanskeligere. Den, som irretsetter lærere i kollegers nærvær og eventuelt i nærvær av elever, er vanskelig å tilgi. Det er dårlig skoleledelse.

Du skal stille krav til deg selv og andre

Jesus var en vanskelig mann å omgås. Han stilte krav. Det skal vi alle gjøre til hverandre. Og kravet går både på adferd overfor medmennesker og i arbeid. Og det går på, hva som passer til tid og sted. Jesus kastet som bekjent «pengevekslere og duehandlere» ut av templet (Matt 21,12). Også de ti bud handler om krav til den enkelte. «*Du skal ikke*».

I en skoleklasse har læreren rett til å stille krav til elevene, til deres adferd og lekselesing og studievaner. Og elevene har naturligvis rett til å stille krav til læreren. Og skolen har rett til å stille krav til foreldrenes medansvar for barnas skolegang. Og elevene har rett til å stille krav til hverandre. Det er krav om å oppføre seg i henhold til alminnelig folkeskikk og om en tilstrekkelig forberedelse til timene. Slurv og regelbrytende adferd ødelegger for andre og er i strid med den gyldne regel. I disse vanskelige tider med mye uro blant elevene har vi også rett til å stille krav til elevenes medansvar for skolemiljøet og til forbedring av lese- og lærevaner og i den grad det er mulig, til forbedring av undervisningsopplegget.

Du skal vise kjærlighet

Jesus hadde kjærlighet til sine medmennesker. Tro, håp og kjærlighet står det i Paulus' brev til korinterne, men størst av dem er kjærligheten. Dette er den kristne tros radikaliserings av den gyldne regel, vakkert uttrykt i budet,

«du skal elske din neste som deg selv» (Matt 22,39).

Kjærligheten er den høyeste fellesskapsverdi. Kjærligheten er en omfattende holdningskvalitet. Den bærer i seg omsorg, åpenhet og tillit. Og hvis mennesker, og kanskje særlig hvis barn og ungdom møtes med denne holdning, er de antagelig villige til å komme frem med det vareste og fineste, de har inni seg. Å bli møtt med kjærlighet fyller behovet for å behøves. Med kjærligheten kan selv bråkmakeren, den likegyldige og den mest usikre og tilbakeholdne etter hvert kalles på banen, til deltagelse i fellesskapet. Dypest sett er det dette, må vi tro, som alle streber etter. Det er tilhørigheten til et fellesskap, som gir oss den trygghet, som er så nødvendig for egenutfoldelsen. For mange elever er kanskje skolen og klasseværelset det eneste gjenværende sted, hvor tilhørighet til et fellesskap er mulig.

Å vise kjærlighet, omsorg, åpenhet og tillit til elevene har mange former. Vi kjenner de fleste. Det er også mulig å formidle kunnskaper og ferdigheter i alle fag med kjærlighet. Lett er det ikke.

Vi er ut fra vår natur alltid underveis. Vi er mulighetenes vesen. Derfor er vel også hovedmetaforen i de større filosofiske og religiøse systemer *veien*.

Vi velger så forskjellig. Alle valg har imidlertid en felles egenskap. Dypere sett er alle valg i livet valg av en eksistensmulighet, av en måte å være på. I dette perspektiv blir etikk noe mer enn en lære om (ideelle) fellesskapsverdier. Etikk blir en lære om den enkeltes utviklingsmuligheter, om hva den enkelte kan bli innenfor et fellesskap. Det er læren om utviklingen av de holdninger, som et fellesskap forutsetter. Verdiformidlingen i skolen må derfor søke å rive løs elevene fra en negativ øyeblikksvurdering av medelever, og heller få dem til å fokusere på hva andre kan bli, på hva andre har muligheter til. Og hva andre har muligheter til, kan best forståes ved å betrakte seg selv. Selv den minste selvrefleksjon vil måtte medgi - i tråd med den gyldne regel - at jeg ikke ønsker å bli foraktet og hatet av andre. Tvert imot ønsker jeg å være med. Jeg ønsker å bli anerkjent og helst også bli møtt med hengivenhet og kjærlighet. Det er da jeg opplever fellesskapet.

Den etiske grunnregel, som følger av slike betraktninger, kan formuleres slik:

Det er ikke alltid lett å være glad i andre, som de er. Men det er alltid mulig å være glad i dem, som de kan bli.

Og hvis spørsmålet er om hvilke holdningskvaliteter, som best kan hjelpe andre til å bli det, de kan bli, så må uten tvil kjærligheten til dem være svaret. Av den følger de andre holdningskvaliteter av seg selv: likeverd og tilgivelse. Og i lys av kjærligheten blir krav til adferd ikke noe utvendig. Det blir en draging i en selv og andre til et stadig rikere fellesskap.

Læreren fra underholder til veileder

Utfordringene til læreren endres, når vi glir over i den nye medietidsalder. Når massemediene rår grunnen, blir læreren sett på som underholder. Elever, som bruker mere tid på medier enn på skole, har andre forventninger til læreren, enn det vi kjenner fra før mediene fikk en slik dominerende plass i våre liv.

Underholdningsindustrien bygger på skiftende symbolske og visuelle inntrykk. Det blir et liv i fragmenter, et liv hvor fjernkontrollen hvileløst går fra det ene høydepunkt til det annet. Noen har understreket, at MTV-kulturens barn har byttet ut *innhold* med *inntrykk*. Da forsvinner sammenhengen, historien og fortellingen i tradisjonell forstand. Skolen setter fokus på *innhold*, noe som kaller på *refleksjon* og *konsentrasjon*. Det blir ikke enkelt å være lærer i dette skjæringspunktet. Læreren makter ikke være underholder, og vi er alle kjent med barns beskrivelse av den kjedelige lærer.

Bildet er selvsagt ikke så fortegnert. Den fragmenterte eleven kan også møte læreren som et positivt og fast punkt i livet. Det, at læreren er til stede og ikke kan fjernkontrolleres bort, blir viktig i den første tidsalderen.

Informasjonsteknologiens innmarsj i skolestua skaper muligheter for interaktivitet og dermed nye roller for læreren. Den andre medietidsalder bringer eleven inn i et krysningpunkt mellom informasjonssamfunnets interaktive medier og læreren, som gjerne hjelper eleven til rette i det kaos av "bits and bytes", eleven møter i denne tidsalderen. Her blir læreren veileder eller tilrettelegger. Kombinasjonen av lærer og en uoversiktlig informasjonsstrøm skaper en ny tid for dagens og morgendagens lærere.

De fleste lærere vil finne seg bedre til rette med rollen som veileder enn som underholder. Eleven kan forholde seg interaktivt både overfor lærer og overfor læremidler. Dette skaper muligheter for selvstendig og kreativt samarbeid i skolen.

Et helhetlig natursyn

I dagens skoledebatt snakkes det mye om et utvidet og et helhetlig kunnskapssyn. Skolen skal ikke bare lære bort kunnskaper og ferdigheter, men være like mye opptatt av sitt allmenndannende oppdrag for å gi elevene en plattform av positive verdier og holdninger.

Naturfaget i skolen har tradisjonelt sett vært et kunnskapsfag. Kunnskapsdelen vil alltid være viktig, ikke minst for alle dem som i framtida vil vokse opp fjernt fra naturen. Samtidig er naturkunnskap uten naturopplevelse gjennom personlig erfaring død kunnskap. Nærhet og aktiv deltakelse i forhold til det, en skal lære noe om, skaper et følelsesmessig engasjement. En blir deltaker, ikke bare observatør. Det er først i en vekselvirkning mellom opplevelse, personlig erfaring og kunnskap, at vi kan utvikle oss til hele mennesker som i økende grad lever i harmoni og forståelse med naturen.

Ved å sammenligne med eldre læreplaner, kan en se, at undervisning i naturfag har fjernet seg fra en ensidig naturvitenskaplig metode. Dagens læreplan kjennetegnes ved, at den forsøker å forene en undervisning, som på den ene side gir kunnskap og innsikt i naturvitenskaplig tenkemåte, og som samtidig fokuserer på naturopplevelser, utvikling av fantasi og skaperevne og holdningsskapende miljøarbeid.

Det er ønskelig, at naturfaget skal løsrive seg fra en ensidig verdinøytral naturvitenskaplig metodikk, til et helhetlig naturfag hvor kunnskap, opplevelse og praktisk erfaring går hånd i hånd. Det er da, faget best fungerer som redskap for allmenndanning.

Mulighetene til å utforske og oppleve naturen gjennom et variert friluftsliv til alle årstider er selvfølgelig begrenset av tiden, en har til rådighet. Skal en realisere læreplanverkets målsetning om å «hjelp elevene til å ha glede av naturopplevinger», og at alle elevene skal «ta aktivt del i å utforske naturen», må en bruke noe tid til å søke disse erfaringene ute i det «STORE klasserommet, der veggene er slått ut, taket har stjerner, sol og måne er skoleklokke og kateteret er byttet ut med ringen rundt bålet».

I et helhetlig natursyn bør det inngå en livssynsmessig forankring. Mitt utgangspunkt er troen på Gud som skaper og opprettholder av alt liv. Denne plattformen har en kunnskapsside, Bibelen, og en opplevelsesside, møte med Guds storhet i hans skaperverk. Det er fullt mulig å tenke seg et annet filosofisk eller ideologisk utgangspunkt, men det er viktig, at dette er en drøfting, som hører hjemme i naturfaget.

I troen på Gud som skaper og opprettholder av alt liv, er det også innebygd at mennesket er gitt et forvalteransvar. I begrunnelsen for å løsrive naturfaget fra en ensidig naturvitenskaplig metode ligger også ønsket om å hjelpe unge mennesker til å forstå betydningen av, hvilke verdier vi i framtida må prioritere, ikke bare for å få et meningsfylt liv, men for å hjelpe vår klode til å overleve.

Forholdet mellom kristen dannelseseffekt og helligjørelse

Noe upresist kan vi si, at personlighetsutvikling og helligjørelse representerer to ulike måter å bli et bedre menneske på.

Når det er tale om å gjøre det best mulige ut av våre medfødte evner og krefter av ulike slag, kaller vi det gjerne personlighetsutvikling. Den etiske siden av personlighetsutviklingen kalles ofte karakterdannelse.

Når et menneske med god arv i vuggegave vokser opp i et varmt og rikt miljø og setter sin vilje inn for å utnytte disse gaver på en positiv måte, kan resultatet bli en fin og edel personlighet med evne til å leve til gagn og glede både for seg selv og sine medmennesker. Vi står overfor det, vi kaller et godt menneske - et dannet menneske - en fin personlighet.

Så lenge som vi taler om dannelse, beveger vi oss innefor psykologiens og pedagogikkens områder.

Som kristne bruker vi ofte andre ord og uttrykk, når det er tale om, hvordan vi skal tjene Gud og vår neste på bedre vis. Den spesifikke kristne vekst i fromhet og gode gjerninger kaller vi helligjørelse. Da forlater vi psykologien og pedagogikken og beveger oss inn på teologisk mark.

Her trenger vi den spesielt lutherske kunst og skjelne uten å skille. Dannelse kan lede til et «utvortes ærbart liv» (menneskelig rettferdighet), mens helligjørelsen sikter på et «nytt hjerte, sinn og mot» (åndelig rettferdighet).

«Gud krever denne borgerlige rettferdighet», som vi kaller dannelse. Slike gjerninger er villet av Gud, fordi de er nyttige for Gud i oppholdelsens sammenheng. Men Bibelen sier ikke, at Gud har behag i dem; «uten tro er det umulig å behage Gud» (Hebr 11,6). Gud vil dannelse, fordi den kan gjøre godt for mennesker, og er derfor ikke uten verdi for Gud.

Egentlig burde vi her gått inn på regimentslærens skjelning mellom det åndelige og det verdslige regimentet, loven som både hemmer og fremmer synden og viljens frihet og ufrihet, men det vil føre oss for langt. Jeg tar bare med et sitat fra K. Frør; «*Når det gjelder menneskets dannelse, kan en komme uyre langt gjennom oppdragelse. ...Men oppdrageren må ikke la seg bedra. Nettom under slike toppprestasjoner av menneskelig humanitet og åndskultur kan opprøret mot Gud nå et maksimum. Også det dannede mennesket søker seg selv i sitt innerste vesen, lever av rovp på Guds herlighet og ligger under for fristelsen til selvtilbedelse.*»

Er det da en sammenheng mellom dannelse og helliggjørelse? Finnes det rom for en legitim satsing på dannelsen, uten at den tar helliggjørelsens plass, eller blandes sammen med denne. Vi stilles overfor følgende spørsmål: Er det mulig at slurv og likegyldighet på det menneskelige plan, hindrer Guds gjerning med oss på det åndelige plan? Kan det tenkes, at vi må ta den første artikkel om Gud som vår skaper og opprettholder på alvor, for at Gud skal kunne få gitt alt det, han lover oss som vår frelser gjennom den andre og tredje artikkel?

Vi står overfor en dyptgripende normkrise. Dersom vi må innrømme, at vi kanskje for ensidig har brukt loven som syndespeil og har forsømt å bruke den som forpliktende norm for vår livsførsel, da er vi medansvarlig for normkrisen. Da må vi på nytt besinne oss på oppgaven med å lære våre barn å holde Guds lov - på å forkynne den, forklare den og forsvare den på en slik måte, at den igjen kan oppleves som forpliktende norm for samvittigheten.

Her gjelder, at vi kan lære barna med våre ord, men skal vi lære dem å holde, må det skje ved våre liv.

Denne artikkel var bragt på KPI's hjemmeside: www.kpi.dk